



TITLE:

公開シンポジウム「日中教育課程 改革の動向」2007年度: アジアにお ける教育改革

AUTHOR(S):

CITATION:

公開シンポジウム「日中教育課程改革の動向」2007年度: アジアにおける教育改革. 子どもの生命性と有能性を育てる教育・研究をめざして 2012, 活動報告書(2007-2011年度): 185-189

ISSUE DATE:

2012-03-30

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/179671>

RIGHT:

「アジアにおける教育改革」

杉本 均 （京都大学大学院教育学研究科）

京都大学教育学研究科の杉本均です。比較教育学専攻で、東南アジアを中心に研究しています。

最後に私からアジアの教育改革動向についてお話をさせていただきます。一口にアジアと言いましても大変広く、そこに含まれる諸国には、人口数百万の国から 10 億を越える国もあり、経済的最貧国もあれば先進国も含まれます。ここではわが国あるいは中国と関係の深い東アジアと東南アジア諸国を中心に見て行きたいと思います。東アジアと東南アジアといっても、これらの国々の教育改革も多様で、簡単に動向をまとめるのも難しいことです。そこでとりあえず、ここでは基礎教育レベルの学校教育課程に限定しまして、アジア諸国の教育改革の動向を次の 4 点にまとめることにいたします。第一は、科目の総合化。第二は、グローバル対応と英語教育の加速。第三は、国民性や市民性の強調。最後に、学力テストと実践能力教育。以上の 4 つです。

（１）科目の総合化

まず、第一の「科目の総合化」についてです。アジア諸国のカリキュラムや科目配当表を見ていて気づくことは、科目の細分化というよりは科目の総合化が進んでいるということです。これはアジアに限らず、世界的な傾向ではありますが、特にアジアで顕著です。

先ほどの西岡先生のご報告にもありました通り、日本では 1992 年から小学校 1・2 年生に「生活科」が導入され、2002 年の学修指導要領から 3 年生以降に「総合的学習の時間」が導入され、中国においても 2004 年から「総合実践活動」が導入されています。これらの活動が、従来の狭い科目の敷居を越えて、一つのトピックを様々な視点から取り上げる視野を育て、また科目間の内容の重複を抑え、児童・生徒の創造性や批判的思考力、コミュニケーション能力、協調性、探究心や自己学習能力などを育成することを目指していることは知られています。

韓国ではかなり早く 1981 年の第四次教育課程から、初等学校の 1・2 年に「統合科目」が導入されています。当時、1・2 年のすべての授業は 3 つの「統合科目」のどれかにまとめられました。すなわち、「正しい生活」が主に道徳、「かしこい生活」が算数と理科、「楽しい生活」が主に体育という具合です。したがって当時、国語や算数というコア科目は単独では存在していませんでした。現在は 1987 年の第五次教育課程により、「国語」と「算数」は科目として独立しています。

南に行きまして、シンガポールでは、2000 年から「プロジェクト・ワーク」が導入されました。これは、動植物や宇宙といった科学テーマ、宗教や民族、職業、環境問題といった社会テーマなどをコア・トピックにすえて、様々な教科知識を応用、統合しながらグループや個人研究活動を進めるものです。しかもこれが大学入学審査の判定要件の一つにも

なっている点が特徴的です。

お隣のマレーシアでは、1983年に合科科目「人間と環境」科が導入され、1995年のカリキュラム改訂から「地域学習科」に変わりました。インドネシアでは、1997年から「地域科」が必修科目として導入されていましたが、2004年の新カリキュラムで選択科目となり、地域や学校のニーズに合わせて最大週4時間まで実施が可能になっています。タイでも、2001年の基礎教育カリキュラムから、「学習者発達活動」が設けられ、一般学習教科以外の潜在能力に基づいて自己発達を促す活動として実行されています。

このようなアジアの科目の総合化の傾向は大きく2つの流れに分類されます。一つは、日本の「生活科」のように、小学校低学年で、学習の原初的形態として、科目概念の未分化な児童の視野に立った学習活動です。もう一つは、日本の「総合的な学習の時間」のように、比較的高学年において、児童・生徒の自発的・想像的・批判的思考を促す、トピック型学習活動です。その意味で日本は、カリキュラムにこれらの2種類の合科科目を持つ国といえます。しかし、先ほどのお話にもありました通り、日本では2008年度より、一般科目の授業時間が大幅に増えるのに対して、総合的な学習の時間が小学校で35%の削減、中学校で10~43%の削減となりそうです。

（2）グローバル対応と英語教育の加速

二番目のアジア諸国の特徴として、グローバル化対応と英語教育の加速という形勢があります。アジアの教育制度は、急速なグローバル化の波にさらされており、各国はそのインパクトを歓迎し、それを利用して世界に挑戦しようという動きと、そのインパクトの襲来を危険視し、防衛しようという動きに分かれます。前者の典型例がIT教育の拡充と、英語教育の加速化であるといえます。後者の例は国民教育や市民性教育の強化ですが、これは後で触れます。前者のうち、時間の関係上、英語教育の加速化の方を見ていきます。

小学校における英語教育の導入は日本でも最近ホットな話題であります。2007年の中央教育審議会の答申で小学校5年生からの英語の必修化が勧告されたことにより、2008年度には日本の小学校でも正課として英語が導入されようとしています。

アジア、特に東南アジアの英語教育の動向についてお話します。まず英語が公用語・准公用語の国として、シンガポールとフィリピンがあげられます。これらの国では当然の事ながら、小学校の1年から英語教育が取り入れられています。それだけではありません。シンガポールは特に典型的ですが、民族語と道徳の授業以外はすべて英語です。そしてフィリピンでは、英語の授業と中等レベルの理系科目を英語媒体で教えています。すなわち、東南アジアではすでに、英語授業を導入するかどうかではなく、母語ではなくどれだけ英語媒体で授業を行うかという議論に移行しているということです。これらの国々では、一歩進んだ英語能力を駆使して、グローバル化する経済競争の中での生き残りとして、より積極的な文化戦略にうつて出ようという姿勢といえます。

一方、英語が社会的には通用していない国々でも、例えば日本と言語環境が似ているといわれるタイでも、1996年から小学校で週15時限の英語を必修化しています。

お隣の韓国では、1997年度からすでに10年間になりますが、小学校3年生からの4年間の正課としての英語教育を導入しています。1997年当時の情報ですけれども、小学校の英語の授業は60%は通常のクラス担任が、40%は英語専門教員が行っていたようです。

小学校英語を教科専門教員ではなく、クラス担任制で行なうことが、日本の英語教育の大きなネックになってきました。同じシステムを持つ韓国で、英語の訓練を受けた教員が他のクラス担任と交換授業を行っていることはわが国の参考になるでしょう。さらに、韓国では 2002 年度のカリキュラムによって、高等学校の英語の授業のうち、英語Ⅰと英語Ⅱを英語媒体で行なうようになってきています。

中国は公的には日本と同じく、中等教育から英語教育だったわけです。しかし、すでに 1998 年から都市部の小学校の一部では外国語が導入され、2005 年度から全国において小学校 3 年生から、都市部では小学校 1 年生から英語が導入されているようです。インドネシアでもほぼ同じ状況です。2004 年のカリキュラムから、原則中等教育からの導入ですが、地域によっては、教員とリソースを準備できる小学校では英語教育が可能とされています。

日本においても小学校への英語教育の導入の動きが高まっていますが、英語学習の目的は国際理解の推進なのか、外国情報の吸収なのか、自国文化や情報の発信手段としてとらえるのかという根本的問題が決着していません。

（３）国民性や市民性の強調

続きまして第三点目、国民性や市民性の強調です。こうしたグローバル化、国際化の動きに対して、アジア各国は、外国文化の無制限な流入や、外国起源の基準や原理が国内にスタンダードとして強制されることによって、国民のアイデンティティや伝統が破壊されることへの危惧も高まっています。この面での学校カリキュラムにおける動向としては、国民教育や市民性教育の強化という動向があげられます。

日本においては、戦後一貫して「道徳」授業においてこの領域の教育が担われてきましたが、近年の「道徳」教科化の議論など、道徳教育充実への社会的要望が高まっています。中国においては、教科としての小学校の「品德と生活」「品德と社会」、中等教育での「思想品德」などに市民性教育が組み込まれ、これは学校生活での各種「守則」「日常行為規範」などに具体化されている以外に、近年の「素質教育」という教育理念にもその要素は多分に盛り込まれているのではないかと思います。

シンガポールでは、1997 年から国民教育あるいはナショナル・エデュケーションプログラムを実施しています。シンガポールの伝統的な「公民・道徳教育」という科目以外に、ナショナル・エデュケーションという科目を導入したりして、児童・生徒の国民意識や愛国心などを促進するプログラムを導入しています。

タイでは古くから、ボーイスカウトやガールスカウトの活動が活発です。この活動が学校の正課として位置づけられており、毎週の授業時間割の中に明確に規定されています。2001 年基礎教育カリキュラムにおきまして、8 つの学習内容グループが設定されています。その中の一つの「社会科・宗教・文化」という学習内容グループにおいて、「タイ人らしさ」や「タイ国家の歴史やシンボル」についての学習が強調されています。

インドネシアの国民教育は、独立以来、「多様性の中の統一」という国家スローガンを出しています。そのため、宗教教育と公民教育が二重必修科目となっています。宗教教育に関しては、5 つの宗教に関して展開されています。イスラーム、カトリック、プロテスタント、仏教、ヒンドゥー教の中からいずれかの宗教を選択することが認められています。しかし、これでいきますと子どもたちの精神が分離されるため、公民教育で補足していま

ず。

マレーシアでは、宗教教育はイスラームしかない。イスラーム教徒でない子どもたちは道徳を選びます。どちらかの選択しかありません。そこで、先程も出てきました合科目である「地域学習」の中で、国民意識や公民意識を育成しています。ちなみにマレーシアでは、大学レベルが最近国際化されていまして、様々な学生が学んでいます。そのため、国内のすべての大学生に「マレーシア研究」を必修科目として課しています。

韓国ではこの領域は主に歴史教育で担われています。国定教科書により、民族史観に基づく近現代史を中心とした自国史教育が行なわれてきました。特に高等学校レベルでは、国民共通基本課程によりますと、社会科の時間が 170 時間です。これは、数学の学習時間 136 時間を上回るものです。

このようにアジアにおける市民性教育の兆候は、欧米におけるシティズンシップ教育の影響を受けています。しかし、欧米のシティズンシップ教育では、移民などにより多様化するそれぞれの社会に求心力を取り戻させようとするような傾向が見られるのに対して、アジアでは、グローバル化による国民意識の希薄化に対する対策という面が見られます。

（４）学力テストと実践能力教育

それでは最後に、学力テストと実践能力教育についてお話します。アジア諸国に限らず、世界の多くの国々で拡大している教育改革は、国際学力テストなどに大きな刺激を受けました。近年の地方分権化や規制緩和の潮流により、東アジア・東南アジア各国のカリキュラム編成権限が地方や学校に委譲されるケースも見られるようになりました。このケースの場合、教育の成果を説明責任として学力テストなどでモニターする傾向が見られます。また、IEA の TIMSS や OECD の PISA を中心とする国際学力テストも各国で大きな関心を持って報道され、その結果がひとり歩きする傾向もあります。

日本において 2007 年に実施された全国学力調査も、これらの国際テストの動向に影響を受けていることは明らかです。国家試験による選抜と能力主義といえば、アジアではシンガポールが有名です。シンガポールでは、1992 年からは英国のリーグテーブルにならって、「学校ランキング」制度を導入し、その結果を保護者や児童生徒に学校選択の情報として提供してきました。学区制度のないシンガポールでは、上位校への進学希望が殺到したり、下位校では生徒の学習意欲や教員のモラルが低下したりするといった弊害が報告されています。

逆に韓国では、受験競争の激化の弊害から、1969 年から公私立を問わず全ての中学校の入学試験を廃止し、組織的に抽選による機械的配置を行ってきました。また 1974 年からはそれを都市部の高校入試に拡大し、高校平準化を達成しました。しかしその結果、進学のための競争は大学への選抜試験に集中することになり、高校修了時点の大学修学能力試験の結果が生徒や教員に大きなストレスを与えるようになってきました。

インドネシアでは、2004 年のカリキュラムから、各学校へカリキュラムの編成権が委譲されました。そこで、卒業時まで習得が期待される実践能力としてのコンピテンシーが設定され、全国的な評価テストが開発されています。

したがって、学力テストに関して、アジア諸国に共通する傾向は、その進学圧力の高さのゆえに、全国的な学力テストが学校の格付けや序列化につながり、受験競争を激化させ

るという弊害があることです。

シンガポールではこうした弊害を認識して、2004年より、首相は「教え過ぎず、学びを促す」(teach less, learn more)というイニシアティブを打ち出しました。これはカリキュラムの軽減と点数至上主義からの脱却を主張した構想で、ある意味でシンガポール版「ゆとりの教育」ともとれる取り組みです。リー首相は「我々は子どもたちに学ぶ時間を与えるために、教えることを控えなくてはならない」、「子どもたちをテストだらけの人生に導くのではなく、人生というテストに準備できるように教えよう」と訴えています。その結果、初等および中等学校のカリキュラム内容が科目により10～20%削減され、2010年までに、教育省はすべての教員に週あたり平均2時間の自由時間を与え、その時間を教員は自分の授業を振り返り、見直し、またカリキュラムやプログラムを児童・生徒の個々の学習要求に適合させるために利用できるようになります。

このように、日本とシンガポールは授業時数や総合科目の扱いに対して対照的な方向性を示しました。これも国際学力テストの結果が影響していると思われます。シンガポールは、IEAの理科・数学テストで小学校も中学校も世界一の成績を残しています。そこでシンガポールは、より実践志向、応用志向のプロジェクト授業を導入し、全体の授業時間数を減らしました。これはある意味、余裕の選択とも見てとれます。一方、日本は学力低下問題の議論がおこり、ゆとり教育はわずか10年で方向修正され、授業時数は増加され、総合的な学習の時間は今後削減される方向です。たしかに国際テストにおける日本の子どもの成績は、昔のような最上位ではありません。しかし、テストの参加国は毎年増えており、日本の位置は国際平均から言えばまだまだ上位に位置しています。

これは私の私見ですが、ゆとりある教育とは楽な教育のことではありません。実はしんどい教育です。自由で個性的で創造的な志向を持ちますから、実は指導するのには大変な労力を要します。逆に「ゆとりのない教育」はむしろ省エネの教育ではないか。限られた時間での効率と密度が重要ですから、画一的で機械的な指導をしても、許される風土があります。その意味で、総合的な学習の時間は学校の先生方に評判が悪いのかもしれませんが。

最後に、一昨日の新聞に載っていました、中学1年生の投書を紹介して終わりたいと思います。

「私たちの世代の成績が下がっているとよく耳にします。

でもそれで総合学習が減らされるのはおかしいと思います。

総合学習には結果を予想し、考え、まとめるという作業があります。

これは読む力、書く力、まとめる力が必要な国語とも関係します。

数学、社会も同じです。

総合学習は自分と違う意見を発見する貴重な時間でもあります。

自分でじっくり考える時間を減らしては本当の学力はつかないと思います。」以上です。

文責：細尾 萌子（京都大学大学院）